Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9470191
Centre d'intérêt: 751

Thériault, Serge-André.

La structure narrative : son impact sur la lecture en première année élémentaire : rapport de l'avant-projet / Serge-André Thériault. -- Hull : Université du Québec à Hull, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
ii, 73 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes: p. 41-42.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Compréhension *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Structure narrative *Récit

L'étude vise à déterminer s'il y a un rapport entre la manière dont un récit est construit et l'aptitude des élèves de première année du primaire à en saisir la structure narrative. Plus précisément, il s'agit: 1. d'établir la capacité de compréhension d'élèves moyens par rapport à trois récits dont la structure narrative va du simple au complexe; 2. d'apprécier si l'attention de ces élèves varie selon le degré de complexité de la structure narrative des récits.

L'expérimentation a eu lieu en octobre et novembre 1983, dans six classes de première année de la région de l'Outaouais. Un groupe de douze élèves dont le rendement scolaire est moyen a été formé dans chaque classe. Trois récits d'une durée de cinq minutes chacun ont été racontés à chacun de ces groupes. À la fin de la narration, une bande cartonnée et six illustrations représentant les phases de l'histoire étaient distribuées aux élèves. Ils devaient exprimer leur compréhension du conte en assemblant ces illustrations sur la bande. Par ailleurs, une évaluation de l'attention des élèves pendant la narration a été effectuée à partir d'enregistrements magnétoscopiques. Les récits et les illustrations sont reproduits en annexe.

Les résultats indiquent que la complexité du récit est un facteur fort important: plus de 50% des élèves maîtrisent l'exercice à réaliser à partir du récit simple alors que moins de 10% réussissent ceux se rapportant aux deux récits complexes. La structure narrative se révèle donc un élément décisif dans le choix d'un récit au même titre que son contenu lexicographique. L'observation de la classe souligne que le degré d'attention varie en fonction du niveau de compréhension: des types d'élèves se distinguent en fonction de leur niveau de maturité: voilà qui plaiderait en faveur d'un enseignement individualisé de la lecture.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 07
Financement: Bénéficiaire - UQAH
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU

FIN

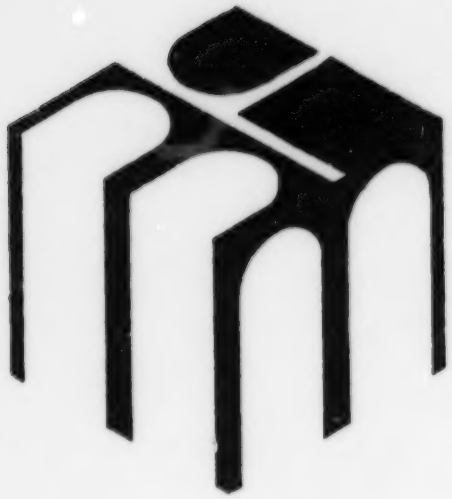
EDUQ 8470191

RAPPORT DE L'AVANT-PROJET

LA STRUCTURE NARRATIVE
SON IMPACT SUR LA LECTURE EN PREMIÈRE ANNÉE ÉLÉMENTAIRE

Serge-André Thériault

PPMF-UQAH



Université du Québec à Hull
Décembre 1983

Cet avant-projet a pu être réalisé grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.

EDUQ 8470I9I

REMERCIEMENTS

Cet avant-projet n'eût pu être mené à bien sans l'aide financière obtenue du Ministère de l'Éducation du Québec et les concours nombreux dont nous avons bénéficié. Nous sommes infiniment reconnaissant envers Mme Line Lesage-Adam, notre assistante de recherche, M. Richard Primeau, notre technicien, les directeurs et enseignantes des écoles, qui nous ont offert leur collaboration, et les professeurs Pierre Jocelyn et Mamdouh Dawoud, dont nous sommes redevable pour de nombreux avis touchant les conditions d'expérimentation et le traitement de nos données. Qu'ils trouvent tous ici l'expression de notre vive gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

Introduction..... 3

I
Cadre théorique et instruments utilisés..... 7

II
Méthodologie..... 11

III
Inventaire et traitement des données..... 19

Conclusion..... 35

Notes..... 41

Annexes..... 43

INTRODUCTION

Y a-t-il un lien entre la manière dont un récit est construit et l'aptitude des enfants de première année à en saisir la structure narrative? C'est à cette question, déjà soulevée dans un article paru en 1980,[1] que nous avons cherché réponse dans cet avant-projet.

Préoccupé de favoriser l'apprentissage de la lecture, nous nous sommes penché sur les aspects de la relation "quoi/pourquoi" de l'sction narrative. Notre objectif était de vérifier la recevabilité de l'hypothèse voulant qu'un récit soit d'autant plus rentable auprès des enfants de première année que sa construction est simple.

On trouvera dans ce rapport:

1) une présentation de notre cadre théorique et des instruments utilisés;

2) une description de la méthodologie que nous avons employée;

3) l'inventaire et le traitement des données recueillies.

La conclusion dégagera des orientations pratiques pour une recherche-action qui portera sur la didactique de la lecture en première année élémentaire.

1

CADRE THÉORIQUE ET INSTRUMENTS UTILISÉS

La problématique de cette recherche ayant trait à la grammaire narrative, nous avons exclu de l'investigation tout ce qui touche aux mécanismes de l'articulation "récit/discours" [2] Pour centrer notre attention sur le processus en trois temps[3] décrit par Claude Bremond dans le prolongement des travaux de l'ethnologue russe Vladimir Propp.[4] Ce processus (ou séquence), constitué de l'amorce de l'action, de son accomplissement et de son terme, a été notre point de départ. Nous en avons fait notre "structure de base". Elle détermine ce que nous appelons le "récit simple". Pour l'illustrer, nous avons choisi un conte d'Henriette Bichonnet, Le petit cochon qui mettait les doigts dans son nez.[5] Ce genre de récit est-il plus susceptible que d'autres (moins simples) d'être compris des enfants? Pour le vérifier, nous avons amené la notion de "complexité narrative". Complexité de premier et de deuxième degrés. Expliquons-nous. Si la complicité du récit est liée au fait qu'une séquence élémentaire (un sujet - qui change d'état - par le biais d'une action transformante), sa complexité, elle, implique plus d'un processus et plus d'un sujet. C'est sur le donné d'une diversification des processus et des sujets que nous avons assis la différence de degré.

Bien sûr, cette diversification peut prendre plusieurs formes comme l'on montré Bremond et d'autres théoriciens. Nous en avons retenu deux: a) celle faite d'un redoublement du deuxième moment de la séquence - suite d'événements successifs avec sujets opérateurs distincts[6] - (dite de premier degré); b) celle constituée d'un croisement d'actions, où le terme de la séquence centrale n'est atteint que par l'assumation complète (amorce, accomplissement et terme) d'une sous-action imbriquée dans la première (nous l'appelons de deuxième degré). Le premier cas a été illustré par le conte de Bernadette Renaud, Émilie, la baignoire à pattes[7]. Le deuxième, par celui de Florence Theard, Ciboulette et Géricault.[8]

Les trois récits étant de longueur inégale, nous les avons retravaillés au plan lexical (sans bouleverser la grammaire narrative) pour qu'ils aient tous trois le même nombre de mots. Question d'opérer dans des conditions gardées constantes.

II

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrirons les modalités de la recherche sur le terrain.

Une première modalité est faite de l'opération en milieu scolaire. Nous présenterons le milieu et l'échantillon. Nous préciserons le procédé et la durée de l'opération et nous ferons connnaître la clientèle visée. Une deuxième a trait au procédé suivi pour l'expérimentation, notamment la narration des récits, l'évaluation de la compréhension des élèves et l'enregistrement de l'expérience sur bandes magnétoscopiques. Une troisième concerne le déroulement même de l'expérimentation.

a) <u>L'opération en milieu scolaire</u>

Pour apprécier la recevabilité de notre hypothèse, il fallait accéder à des écoles et pouvoir compter sur la collaboration de directeurs et d'enseignants.

Deux directeurs et une directrice nous ont autorisé à opérer dans leur école et six enseignantes ont accepté de collaborer avec nous. Leur collaboration a pris les formes suivantes:

- familiarisation au projet;
- information aux élèves;
- confection d'un calendrier d'expérimentation;
- communication de renseignements d'ordre cognitif permettant de constituer des groupes de 12 élèves moyens à l'intérieur de chaque classe;

TABLEAU 1

Liste des groupes

Nos. de groupe	Écoles	Localités
A	Georges E. Cartier	Touraine
B	Jean-de-Brébeuf	Hull
C	Georges E. Cartier	Touraine
D	Jean-de-Brébeuf	Hull
E	Vieux-Verger	Aylmer
F	Vieux-Verger	Aylmer

Chaque groupe a été rencontré trois fois selon le calendrier suivant:

TABLEAU 2

CALENDRIER

Dates	Groupes	Heures	Récits
11.10.83	A	9h30-11h30	1
11.10.83	C	" "	3
12.10.83	B	" "	2
12.10.83	D	" "	3
18.10.83	A	" "	2
18.10.83	C	" "	1
19.10.83	E	" "	3
19.10.83	F	" "	2
25.10.83	A	" "	3
25.10.83	C	" "	2
26.10.83	B	" "	1
26.10.83	D	" "	2
2.11.83	B	" "	3
2.11.83	D	" "	1
3.11.83	E	" "	2
3.11.83	F	" "	1
22.11.83	E	" "	1
22.11.83	F	" "	3

Tenant compte de ce que la fatigue nuit à l'attention des enfants, nous avons réalisé notre expérimentation les mardi et mercredi matins au cours des 2e et 3e périodes de classe. De cette façon, nous minimisions les effets causés par les veilles prolongées, le travail de la journée et l'activité de digestion. De plus, dans la mesure du possible, nous avons varié l'ordre de présentation des récits. C'est pourquoi, par exemple, le groupe B a commencé avec le récit 2, les groupes C, D, E avec le récit 3 et le groupe F avec le récit 2.

b) Procédé suivi pour l'expérimentation

À chaque groupe d'élèves ont été racontés les trois récits (d'une durée de 5 minutes chacun) à trois moments différents, les mardi ou mercredi matins, entre le 11 octobre le 22 novembre 1983 [10]. À la fin de la narration, une bande cartonnée et six illustrations (représentant des phases de l'histoire) étaient distribuées aux élèves. Ils devaient exprimer leur compréhension du conte en collant sur la bande, les unes à la suite des autres, les six illustrations de la façon suivante: [11]

1	2	3	4	5	6

L'élève manifestait qu'il avait compris la structure

1. du récit simple
   s'il avait placé dans l'ordre
   a) l'état initial du sujet
   b) sa transformation par l'entremise d'un sujet opérateur
   c) son état final

2. du récit complexe de premier degré
   s'il avait placé dans l'ordre
   a) l'état initial du sujet
   b) ses transformations successives par l'entremise de trois sujets opérateurs
   c) son état final

3. du récit complexe de deuxième degré
   s'il avait placé dans l'ordre
   a) l'état initial d'un groupe de sujets
   b) leur transformation comprenant une focalisation sur la sphère d'action d'un des sujets (formant séquence complète en trois temps), dont le dernier moment impliquait, pour sa réalisation, l'intervention des autres sujets
   c) l'état final.

On complétait cette première évaluation (cognitive) par une autre, centrée sur l'attention des élèves pendant la narration (faite à l'aide du magnétoscope [12]). Ceci, afin de vérifier s'il peut exister une corrélation entre les deux processus.

c) Déroulement de l'expérimentation

Chaque groupe d'enfants arrivait dans la salle accompagné de l'enseignante. Celle-ci se retirait et les animateurs (la narratrice et un caméraman) demeuraient seuls avec les enfants. Ceci pour éviter que l'enseignante incite les enfants à mieux écouter, ce qui aurait pu nuire à l'attention spontanée des enfants).

Les animateurs, qui étaient coiffés d'une couronne portant un numéro, demandaient aux enfants s'ils les connaissaient. Ils leur donnaient des indices jusqu'à ce qu'un enfant les appelle par leur numéro. Ils expliquaient alors qu'ils venaient de la planète des numéros et demandaient aux enfants s'ils voulaient faire partie de cette planète. Ils remettaient ensuite à chaque enfant une couronne avec un numéro. Ces numéros avaient pour but de faciliter l'observation de l'attention sur les bandes magnétoscopiques; de faire correspondre les résultats de cette observation à ceux du test de compréhension et de permettre une communication plus facile entre enfants et animateurs.

Les animateurs invitaient les enfants à entrer dans la planète. Cette dernière avait la forme d'un polygone délimité par des bandes de papier collées au sol. Elle permettait de filmer les enfants durant le récit sans risque de les voir sortir

du champ de vision de la caméra. Comme le filmage se déroulait à l'insu des enfants, la caméra était placée en direction de la planète avant leur arrivée dans la salle.

Après avoir fait asseoir les enfants par terre, la narratrice identifiait son récit, puis le lisait de façon expressive, sans apporter de commentaire et sans faire intervenir les enfants. Cette façon de procéder permettait de mesurer convenablement l'attention et la compréhension. L'utilisation de la bande audio, ayant été expérimentée avec quelques enfants, s'est avérée trop abstraite pour ce groupe d'âge. La bande vidéo et la narration sans livre risquaient de confondre les résultats. L'enfant aurait alors pu prêter attention à la narratrice et non au récit.

La narratrice, se servant d'un texte annoté, reproduit sur une bande de carton, a fait la lecture des trois récits de façon constante, de semaine en semaine, à chaque groupe d'élèves.

Après la lecture du récit, les enfants étaient invités à se confectionner un livre racontant l'histoire en images. À cet effet, on remettait à chacun une bande de carton, une série d'images représentant les étapes du récit lu ainsi qu'un bâton de colle.

On proposait ensuite aux enfants de jouer au train. Ils se plaçaient en ligne et suivaient les animateurs lorsqu'ils démarraient.

On laissait chaque enfant dans un coin de la salle. Chaque coin représentant une station.

On prenait la précaution de bien distribuer les enfants afin d'éviter le plagiat lors de la confection du livre.

Une fois l'exercice terminé, les enfants repartaient dans leur classe, comme si cette demi-heure avait été une activité de catéchèse ou de bibliothèque.

III

INVENTAIRE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Cet avant-projet, rappelons-le, avait pour objectif de vérifier si les élèves moyens de première année élémentaire sont plus réceptifs à des récits de structure narrative simple. Réceptivité que nous avons voulu apprécier:

a) en leur faisant reproduire, à l'aide d'illustrations, la suite logique des moments de l'histoire;

b) en enregistrant, sur bandes magnétoscopiques, l'attention qu'ils donnaient pendant la narration du conte.

Il faut, en conséquence, faire état de deux types de résultats:

a) ceux obtenus à partir de l'exercice de reproduction.

b) ceux dégagés de l'observation de l'attention.

Nous identifions le premier type par le terme de COMPRÉHENSION, le deuxième par celui d'ATTENTION.

1. Inventaire des résultats en compréhension

La méthode utilisée ici est celle dite "dichotomique". Les élèves ont pu reproduire la structure narrative (nous le marquons par l'indice OUI) ou ils n'en ont pas été capables (ce qu'exprime l'indice NON).

TABLEAU 3

Résultats du groupe A

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	oui	non	non
2	non	non	non
3	non	non	non
4	non	non	non
5	oui	non	non
6	oui	non	oui
7	oui	non	non
8	oui	non	oui
9	oui	non	non
10	oui	non	non
11	oui	non	oui
12	oui	non	non
Total:	9/12	0/12	3/12

TABLEAU 4

Résultats du groupe B

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	oui	non	ABSENT
2	oui	non	non
3	oui	non	non
4	non	non	non
5	oui	non	non
6	oui	non	non
7	oui	non	non
8	non	non	non
9	non	non	non
10	non	oui	non
11	oui	oui	non
12	non	ABSENT	non
Total:	7/12	2/11	0/11

TABLEAU 5

Résultats du groupe C

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	oui	non	non
2	oui	non	non
3	oui	non	oui
4	non	oui	non
5	oui	oui	non
6	non	oui	non
7	oui	non	non
8	non	non	non
9	oui	non	oui
10	non	non	non
11	oui	non	non
12	oui	non	non
Total:	8/12	3/12	2/12

TABLEAU 6

Résultats du groupe D

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	oui	non	non
2	oui	non	non
3	oui	non	non
4	non	non	non
5	ABSENT	non	non
6	non	non	non
7	non	non	ABSENT
8	ABSENT	non	non
9	non	non	non
10	non	non	non
11	oui	non	non
12	ABSENT	non	non
Total:	4/9	0/12	0/11

TABLEAU 7

Résultats du groupe E

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	oui	non	non
2	oui	oui	non
3	oui	non	non
4	non	non	non
5	oui	non	non
6	oui	non	non
7	non	non	non
8	oui	non	non
9	oui	non	non
10	non	non	non
11	oui	non	non
12	oui	non	non
Total:	9/12	1/12	0/12

TABLEAU 8

Résultats du groupe F

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	oui	non	non
2	non	non	non
3	oui	non	oui
4	oui	non	non
5	non	non	non
6	oui	oui	non
7	non	oui	non
8	non	non	non
9	non	oui	oui
10	non	non	non
11	non	oui	non
12	non	non	non
Total:	4/12	4/12	2/12

2. Inventaire des résultats en attention

La narration de chaque récit prenait cinq minutes. Pour évaluer la durée d'attention, nous avons fractionné l'unité de temps d'observation en 5 sous-unités de 60 secondes. Les moments d'inattention étant soustraits de la durée totale de la séquence, nous obtenions (en secondes) le temps d'attention de chaque élève.

TABLEAU 9

Résultats du groupe A

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	286	270	270
2	275	282	ABSENT
3	285	ABSENT	252
4	242	153	243
5	275	207	270
6	275	285	261
7	225	141	158
8	239	158	183
9	80	63	225
10	245	162	215
11	245	234	241
12	275	21	193
Total:	2,947	1,976	2,511

TABLEAU 10

Résultats du groupe A

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	286	270	270
2	275	282	ABSENT
3	285	ABSENT	252
4	242	153	243
5	275	207	270
6	275	285	261
7	225	141	158
8	239	158	183
9	80	63	225
10	245	162	215
11	245	234	241
12	275	21	193
Total:	2,947	1,976	2,511

TABLEAU 11

Résultats du groupe B

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	285	300	ABSENT
2	270	285	265
3	122	120	185
4	180	230	ABSENT
5	255	270	200
6	240	120	ABSENT
7	90	210	120
8	127	165	30
9	278	270	165
10	210	270	156
11	285	300	300
12	275	ABSENT	17
Total:	2,532	2,540	1,439

TABLEAU 12

Résultats du groupe B

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	256	205	192
2	282	228	209
3	182	137	204
4	266	175	270
5	282	218	294
6	300	260	294
7	282	256	282
8	252	270	ABSENT
9	195	233	279
10	221	162	ABSENT
11	186	108	261
12	300	270	282
Total:	3,006	2,522	2,567

TABLEAU 13

Résultats du groupe D

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	284	245	252
2	256	242	215
3	264	235	267
4	265	234	235
5	ABSENT	266	268
6	219	218	217
7	182	182	ABSENT
8	ABSENT	245	266
9	60	156	207
10	276	210	276
11	188	299	272
12	ABSENT	300	212
Total:	1,994	2,835	2,687

TABLEAU 14

Résultats du groupe E

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	300	165	280
2	270	270	259
3	290	130	210
4	56	47	180
5	290	110	280
6	203	203	145
7	235	255	160
8	270	210	215
9	210	275	212
10	187	150	145
11	282	225	260
12	285	300	252
Total:	2,878	2,340	2,850

TABLEAU 15

Résultats du groupe F

Élèves	Récit 1	Récit 2	Récit 3
1	300	300	179
2	145	190	266
3	115	70	199
4	190	180	283
5	198	240	299
6	138	130	300
7	175	192	300
8	135	225	244
9	240	300	279
10	110	200	259
11	265	300	204
12	65	201	244
Total:	2,076	2,528	2,956

Ces résultats bruts, s'ils indiquent une tendance générale dans le sens d'une meilleure compréhension du récit simple (59.42% par rapport à 14.08 et 10% pour les récits complexes 1 et 2), ne nous permettent pas d'établir de différences significatives d'un récit à l'autre, ni de savoir si les enfants sont capables de comprendre différents degrés de complexité narrative. De plus, il est impossible, à cette étape-ci, de déterminer si le degré de complexité des récits influence l'attention des élèves. Il faut, en conséquence, traiter ces données.

3. Traitement des données

Nos résultats étant de deux ordres, nous les avons traités à l'aide de deux instruments statistiques différents. Pour ce qui a trait aux données sur la compréhension, nous avons eu recours à la formule de McNemar [13]. Pour celles concernant l'attention, nous avons utilisé le "Wilcox Matched - Pairs Signed Ranks Test".[14]

a) Les différences de compréhension d'un récit à l'autre.

Nous procédons en comparant les données de R_1 à celles de R_2, puis celles de R_2 à celles de R_3.

TABLEAU 16

La différence de $R_1 - R_2$

Récit 2

RECIT 1		NON			OUI		
		GR	R	T	GR	R	T
OUI		A	9		A		
		B	6		B	1	
		C	7	37	C	1	4
		D	4		D		
		E	8		E	1	
		F	3		F	1	
				A B			
				C D			
NON		GR	R	T	GR	R	T
		A	3		A		
		B	3		B	1	
		C	2	21	C	2	6
		D	5		D		
		E	3		E		
		F	5		F	3	

La limite de doute étant de .05 (entre 1.96 et 2.58) et de .01 (2.58 et plus), nous avons établi si la différence est significative par le biais du calcul suivant:

$$Z = \frac{D - A}{\sqrt{A + D}} \qquad \frac{6 - 37}{\sqrt{6 + 37}} = \frac{-31}{6.56} = -4.73$$

La différence est significative:

- 37 élèves ont compris la structure du récit 1 et pas celle du récit 2.
- seulement 6 élèves ont compris la structure du récit 2 et pas celle du récit 1.

TABLEAU 17

La différence de $R_2 - R_3$

Récit 3

RECIT 2		NON			OUI		
		GR	R	T	GR	R	T
OUI		A			A		
		B	2		B		
		C	3	9	C		
		D	1		D		1
		E			E		
		F	3		F	1	
				A B			
				C D			
		GR	R	T	GR	R	T
NON		A	9		A	3	
		B	8		B		
		C	7		C	2	6
		D	11	53	D		
		E	11		E		
		F	7		F	1	

De nouveau, nous avons fait le calcul:

$$Z = \frac{D - A}{\sqrt{A - D}} \qquad \frac{6 - 9}{\sqrt{9 - 6}} = \frac{-3}{\sqrt{15}} = .78$$

La différence n'est pas significative:

- 9 élèves ont compris la structure du récit 2 et pas celle du récit 3.
- 6 élèves ont compris la structure du récit 3 et pas celle du récit 2.
- 53 élèves n'ont compris ni la structure du récit 2, ni celle du récit 3.
- 1 élève seulement à compris la structure des récits 2 et 3.

b) les différences dans l'attention d'un récit à l'autre.

Nous avons cherché la différence significative entre deux résultats corrélés:

- ceux entre R_1 et R_2

et

- ceux entre R_2 et R_3

pour l'ensemble des groupes.

La procédure fut la suivante:

1. nous calculions l'écart entre les résultats de chaque élève;
2. nous leur attribuions un rang dans le registre positif ou négatif;
3. nous additionnions les données dans chaque colonne de rang;
4. nous retenions la moindre des deux sommes et, en référence à la table statistique, nous marquions si la différence était significative ou non.

TABLEAU 18

La différence de $R_1 - R_2$

Groupe	SOMME TOTALE		Différence	
	$Rang_+$	$Rang_-$	Sign.	Non sign.
A		3	.01	
B	13.5			X
C		5	.01	
D		19		X
E		15		X
F	9.5		.02	

TABLEAU 19

La différence de $R_2 - R_3$

Groupe	SOMME TOTALE		Différence	
	$Rang_+$	$Rang_-$	Sign.	Non sign.
A	3		.01	
B	13.5	2	.01	
C	5		.02	
D	22			X
E	22.5			X
F	21			X

Pour établir à la faveur de quel type de récit jouent les différences significatives R_1 - R_2 - R_3, nous avons comparé la somme des résultats bruts obtenus par l'ensemble des élèves dans chaque groupe (tableaux 9 à 14).

TABLEAU 20

Comparaison entre R_1 et R_2

Groupe	Récit 1	Récit 2
A	+	
B		+
C	+	
D		+
E	+	
F		+

Pour le groupe A, la différence significative (.01) opère à la faveur du récit 1. Ces élèves ont accordé plus d'attention au premier récit qu'au deuxième. Il en va de même pour le groupe C. Pour ce qui est des groupes B, D et E, ils ont accordé le même genre d'attention aux deux récits puisqu'il n'y a pas de différence significative à signaler

TABLEAU 21

Comparaison entre R_2 et R_3

Groupe	Récit 2	Récit 3
A		+
B	+	
C		+
D	+	
E		+
F		+

Si les groupes A et C ont accordé plus d'attention au récit 3, (différence significative de .02) le groupe B au récit 2 (différence significative de .02), c'est sans différence significative que s'exprime celle des groupes D, E, et F à la faveur du récit 3.

Il s'ensuit que le facteur de l'attention ne peut être mis en rapport avec celui de la compréhension dans la problématique qui nous occupe. Tout ce qu'on pourrait en dire, c'est qu'en l'absence d'un traitement statistique des résultats, l'analyse descriptive révélerait une tendance dans le sens d'une plus grande concentration de l'attention sur le récit 3 dans le rapport R_2 - R_3.

CONCLUSION

Rappelons que cet avant-projet voulait:

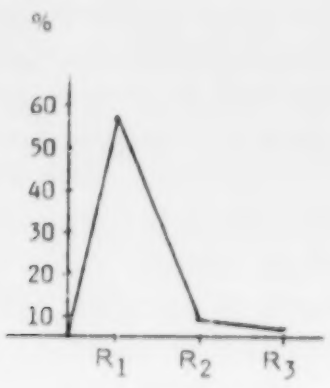
a) établir la capacité de compréhension d'élèves moyens de première année par rapport à trois récits dont la structure narrative allait du simple au complexe (1er et 2e degrés);

b) apprécier si l'attention de ces mêmes élèves (exprimée en quantité sur bandes magnétoscopiques) variait selon le degré de complexité de la structure narrative des récits qui leur étaient racontés.

Dans cette conclusion, nous reviendrons sur chacun des deux points, précisant les constats qui se dégagent de la recherche et faisant des observations qui soient de nature à orienter une recherche-action en didactique de la lecture en première année élémentaire.

1. Constats

Bien qu'on ne puisse retenir le facteur de l'attention (qui reste trop aléatoire pour être pertinent), nos données confirment la recevabilité de l'hypothèse voulant que le récit de structure narrative simple soit mieux compris des enfants de première année. La différence, déjà parlante lorsqu'illustrée graphiquement à partir du pourcentage sur les données brutes (tableaux 3 à 8),



devient clairement significative après traitement statistique du passage $R_1 \longrightarrow R_2$ (tableau 15)

37 élèves comprennent la structure du premier récit au détriment de celle du deuxième

et, bien que le phénomène ne puisse être significatif, 53 élèves n'ont pu reproduire ni la structure du récit 2, ni celle du récit 3 (tableau 16).

Il ressort de cela qu'il est pertinent de tenir compte du degré de complexité des récits en didactique de la lecture et que les élèves moyens de première année sont d'autant plus capables de comprendre un texte narratif qu'il est simple dans sa structure. Ceci appelle certaine observations d'ordre pédagogique.

2. Observations

Les trouvailles faites dans cet avant-projet remettent en question la façon dont on a tendance à classifier les récits destinés aux élèves de première année. Le seul descripteur lexicologique n'est pas suffisant. L'enfant, tout en étant à l'aise avec le vocabulaire utilisé par le texte, risque de voir son aptitude de lecteur compromise si la structure narrative qui lui est proposée ne correspond pas à sa capacité de compréhension. C'est sur les mécanismes d'intégration de la "structure" qu'il faut asseoir l'activité de lecture. Dans la question du rapport des jeunes avec les livres, il faut "considérer (...) quels livres on (leur) propose et quelles activités on leur impose à partir de ces livres". [15]

À ceci, s'ajoutent des considérations tirées de l'observation de l'attention. Bien que cet aspect ne puisse être considéré comme pertinent du point de vue statistique, il a quand même permis des renseignements qui mériteraient d'être signalés aux enseignants. Nous les avons regroupés en trois ensembles.

1. Premier ensemble

Il est constitué des enfants qui réussissent à reproduire les structures narratives simple et complexe(s) (une infime minorité). Ce sont des enfants qui manifestent des signes évidents de maturité physique (près de 7 ans). Leur attention, si elle apparaît discontinue à l'observateur (à cause d'intéractions avec les condisciples de type "petit professeur qui explique ce qui se passe"), garde une référence constante à la structure narrative.

2. Deuxième ensemble

Ici, nous avons les élèves qui réussissent à comprendre la structure du récit simple, mais qui sont incapables de reproduire celle des récits complexes. Ces élèves, dont le développement physique n'a rien de particulièrement marqué, manifestent une attention soutenue.

3. Troisième ensemble

Les enfants appartenant à ce regroupement ont l'air très jeunes ("baby faces"). Leur attention, lorsqu'elle n'est pas perturbée par des intéractions (+ nombreuses) avec les pairs, est de type "lunatique" (oeil hagard). Ces élèves ne réussissent pas à reproduire la structure du récit simple.

Ces dernières observations orientent vers un troisième élément, qui est l'aspect psychomoteur. Il pointe vers l'individualisation de l'enseignement de la lecture. Dans une même classe, se trouvent des enfants appartenant aux trois ensembles identifiées plus haut. Ce serait, en conséquence, avec trois catégories d'élèves qu'un(e) même enseignant(e) intéragirait. Aussi, la didactique de la lecture devrait pouvoir identifier ces sous-groupes d'élèves; sélectionner le type de récits qui conviennent à chacun et dispenser des activités d'intégration (structurelle) propres à favoriser la compréhension des enfants qui constituent les sous-groupes. Ces trois préoccupations meubleront la problématique de la recherche-action que nous comptons entreprendre en janvier 1984.

NOTES

1. "La prévisibilité de l'action dans le conte enfantin", L'enfant, le comprendre pour l'aider, éditions Asticou, Collection Centre des études universitaires dans l'Ouest québécois, Hull, 1980, pp. 29-35.

2. Voir la démarche opératoire proposée dans nos "Éléments de narratologie", Approches structurales des textes, éditions Asticou, Collection Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois, Hull, 1980, pp. 36-37.

3. Fonctionnel, le récit donne prise à un déploiement séquentiel que l'on peut reconstituer de la façon suivante: 1) une situation ouvre une possibilité; 2) cette possibilité est assumée par l'entremise d'une action; 3) le terme de cette action est un succès ou un échec pour le personnage. Claude Bremond, Logique du récit, Le Seuil, Paris, 1973.

4. V. Propp, Morphologie du conte, Le Seuil, Paris, 1970.

5. Éditions Fernand Nathan, Paris, 1983. Le texte est placé en annexe.

6. Par sujet opérateur, nous entendons le personnage qui contribue à faire passer le sujet principal d'un état à un autre. Pensons au rôle de la fée dans un conte comme Cendrillon.

7. Éditions-Héritage, Montréal, 1976. Le texte est placé en annexe.

8. Éditions Fernand Nathan, Paris, 1982. Le texte est placé en annexe.

9. Voir le document "Résumé de l'avant-projet" qui se trouve en annexe.

10. Madame Line Lesage-Adam, notre assistante de recherche, a fait l'expérimentation dans les écoles. Suivant l'avis des docimologues Mamdouh Dawoud et Pierre Jocelyn de l'UQAH, elle a vue à ce que soit assuré le plus haut niveau d'objectivité: absence de maquillage, même genre de tenu vestimentaire d'un groupe à l'autre, même disposition des élèves...

11. Les bandes illustrées représentant la disposition attendue des images pour les trois récits se trouvent en annexe.

12. Monsieur Richard Primeau, un caméraman expérimenté, accompagnait Madame Adam avec un équipement magnétoscopique. Une stratégie ludique a été utilisée pour éviter que le filmage nuise à l'expérimentation. Pour faciliter l'identification des enfants lors du visionnement, une couronne portant un numéro était distribuée à chacun. Il la gardait sur sa tête pendant la narration. L'attention a été appréciée avec un chronomètre. Les récits ayant une durée de 5 minutes, on notait, par tranche de 1 minute, les moments d'inattention à l'aide d'indices inspirés des travaux du Dr Carla Swan: sortie du champ, mouvements de type main au visage, main au pied... ("Individual Differences in the Facial Expressive Behaviour of Preschool Children: A Study by the Sampling Method", Genetic Psychology Monograph (1938), No. 20, pp. 557-650.

13. La formule de McNemar est présentée et expliquée dans l'ouvrage de G.A. Ferguson, Statistical Analysis in Psychology and Education, McGraw Hill, 1976.

14. Le test de Wilcox est présenté et expliqué dans l'ouvrage de Siegel, Non-parametric Statistics, Mc Graw Hill.

15. J.L. Dumortier et Fr. Plazanet, Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture, édition conjointe De Boeck (Bruxelles) et Duculot (Paris-Gembloux), 1980.

ANNEXES

A

Les trois récits

(Corpus remaniés)

1

LE PETIT COCHON
qui mettait les doigts
dans son nez

Il y avait un petit cochon qui mettait ses doigts dans son nez. La vache lui disait:

- Je te préviens. Je te dis ce qui va t'arriver: si tu continues, tu vas avoir le nez comme une pomme de terre.

Et le mouton disait:

- Je te préviens, tu vas avoir le nez comme un saucisson.

Mais le petit cochon continuait à mettre les doigts dans son nez. Il faisait cela pour se distraire parce qu'il s'ennuyait à la ferme.
Alors, ce qui avait été dit arriva.

Il eut d'abord le nez comme une pomme de terre, puis comme un saucisson.

- Voilà, dirent la vache et le mouton, nous t'avions prévenu.

Dans la ferme, les animaux trouvèrent le petit cochon si laid, si vilain, avec son nez long, qu'ils lui tournèrent le dos. Ils l'abandonnèrent. Ils le laissèrent tout seul.

Alors, pour se distraire, le petit cochon alla se promener près

de la mare, où il y avait des canards et des grenouilles. Mais, dès qu'ils le virent arriver, les canards allèrent prévenir les autres.

- Sauvons-nous, le voilà, le voilà, criaient-ils.

Et le pauvre petit cochon se retrouva tout seul, abandonné.

Il ne lui restait rien d'autre pour se distraire que de mettre les doigts dans son nez. Et son nez devint de plus en plus long.

...Si long qu'il commença à traîner par terre. Les animaux, qui l'observaient de loin, disaient:

- Il est si laid qu'il fait peur.

Le petit cochon grandit tout de même. Et un jour, un troupeau d'éléphants, qui passait dans le pré, s'arrêta devant lui.

- Un éléphant dans une ferme! s'écrièrent-ils, c'est stupéfiant, c'est étonnant! C'est une chose qu'on n'a pas l'habitude de voir.

Le petit cochon était stupéfait, lui aussi. Il n'avait pas l'habitude de voir des éléphants.

- Mais, dit-il, je ne suis pas un éléphant! Je suis un cochon.

Les éléphants l'observèrent. Ils s'approchèrent de lui et le regardèrent avec beaucoup d'attention.

- Est-ce que tu mettais tes doigts dans ton nez quand tu étais petit? demandèrent-ils.

- Oui, répondit le petit cochon en baissant la tête.
- Alors tu es un éléphant. Seuls les éléphants mettent les doigts dans leur nez quand ils sont petits. Et pas les cochons. Ton nez s'appelle une trompe.

- Les autres animaux m'ont abandonné, dit-il, parce qu'ils me trouvent laid avec un nez long.

- Ce n'est pas laid un nez long, dirent les éléphants, c'est très élégant. C'est beau et cela te va bien.

Alors le petit cochon redressa la tête. Il était heureux d'être élégant.

- Nous allons te montrer tout ce qu'on peut faire avec une trompe, dirent les éléphants.

Les animaux de la ferme, qui observaient le petit cochon et les éléphants, disaient:

- Nous aussi, nous aimerions bien avoir une trompe, comme le petit cochon qui est un éléphant.

Vous n'avez qu'à mettre les doigts dans votre nez, vous aussi, dit le canard. Et vous en aurez une.

La vache, le mouton, l'âne, le lapin et la grenouille essayèrent bien de mettre les doigts dans leur nez, mais comme ils n'étaient pas des éléphants, ils n'eurent jamais de trompe.

Pendant ce temps, le petit cochon, qui était un éléphant, quitta la ferme en balançant sa trompe avec élégance.

Et il suivit les autres éléphants jusque dans les belles forêts d'Afrique.

À présent, il est très heureux.

ÉMILIE, LA BAIGNOIRE À PATTES

À la fin de sa vie, Émilie, la vieille baignoire à pattes, est rejetée dans un hangar sombre et poussièreux. Une vieille lampe et une vieille malle essaient de la consoler.

- Vous savez, Madame la baignoire, c'est très bien d'être ici. Avant nous devions toujours servir les maîtres. Maintenant nous vivons dans le calme et personne ne vient nous déranger. Mais Émilie ne veux rien entendre.

- C'est injuste! s'écrit-elle en colère. Je ne veux pas rester ici!

Dans son pays mystérieux, la fée Porcelaine entend Émilie.

- Émilie est une baignoire courageuse se dit la fée. Je vais l'aider.

Elle convoque une assemblée de baignoire pour discuter du cas d'Émilie.

Émilie ne devrait pas être rejetée au hangar disent les baignoires. Peut-être qu'elle pourrait avoir un autre travail ou une autre maison.

Tout le monde se lève pour voir ce qui se passe. Quand les maîtres arrivent dans la cuisine, ils sont si fâchés qu'ils crient encore plus fort que le poêle.

Le lendemain, ne sachant plus que faire d'une baignoire pareille, on porte Émilie à la rivière.

Rejetée de la maison une seconde fois, Émilie rencontre deux enfants.

Les enfants sont surpris de rencontrer une baignoire au bord de la rivière, et à l'envers.

Émilie leur raconte qu'elle a été rejetée de la salle de bain, mise au hangar; qu'elle est retournée dans la maison et qu'on a voulu la noyer pour s'en débarrasser.

- Viens avec nous, disent les enfants. Nous te conduirons dans une maison pour les vieilles choses.

La baignoire à pattes trottine dans la ville, à la grande surprise des piétons et des automobilistes.

L'antiquaire Auguste accueille Émilie dans sa boutique. Émilie est contente de se retrouver au milieu de meubles aussi vieux qu'elle. Les lampes, les tables, le vase chinois, les chandeliers: tout est vieux!

Un jour, la vieille baignoire est achetée.

- Enfin! se dit-elle. Je vais recommencer ma vie d'autrefois.

Mais... à sa grande surprise, la baignoire est remplie de terre.

- Qu'est-ce que c'est? proteste Émilie.

Les enfants remplissent la baignoire de fleurs de toutes les couleurs. Émilie est transformée en jardinet.

Alors Émilie sourit. Elle est contente. Elle a retrouvé une maison où on l'aime beaucoup. Elle se sent bien.

À l'âge de la retraite, Émilie, la baignoire à pattes, commence un nouvelle vie.

3

CIBOULETTE ET GÉRICAULT

Alex est un rat des champs. Il habite une écurie et il s'occupe des chevaux. Aujourd'hui, Alex est allé à la gare pour chercher Ciboulette, sa cousine.

Ciboulette est une petite souris des villes. Elle vient passer ses vacances avec Alex. En arrivant à la maison d'Alex, elle rencontre Doudoune, le chien d'Alex. Doudoune est tout content de revoir Ciboulette. Alex et Ciboulette se rendent ensuite à l'écurie. Alex veut présenter son ami Géricault à Ciboulette. Géricault est un cheval. Il est le meilleur ami d'Alex. Arrivé à l'écurie, Alex demande à Ciboulette de faire attention pour ne pas effrayer le cheval. Le rat des champs caresse alors le cheval, puis il dit à Ciboulette: "Tu vois, il est très gentil Géricault, caresse-le à ton tour. En quelques jours, Ciboulette apprit à soigner Géricault.

Un soir, Ciboulette oublie de fermer la porte de l'écurie et Géricault se sauve. Le lendemain, Ciboulette s'aperçoit que Géricault est parti. Elle se met à pleurer. "Ne pleure pas, lui dit Alex, nous allons partir à sa recherche. Alex, Ciboulette et Doudoune le cherchent partout. Géricault n'est nulle part. Le lendemain matin, Ciboulette décide de partir seule à la recher-

che de Géricault. Ciboulette marchait depuis un bon moment. Mais elle n'était pas toute seule. Framboise, un matou rusé et gourmand, avait aperçu la petite souris sur le chemin. Il bondit à sa rencontre et lui dit: "Bonjour petite souris. Que se passe-t-il? Pourquoi pleures-tu?" "J'ai perdu mon ami Géricault et je suis à sa recherche, répondit Ciboulette. Le gros chat mit alors son bras autour des épaules de Ciboulette et lui dit: "Ne t'inquiète pas. Je vais t'aider. Viens avec moi."

Dans l'écurie, pendant ce temps, Alex est triste et inquiet. Il étudie la carte géographique de la région et part aussitôt avec Doudoune à la recherche des deux disparus. Doudoune colle son museau par terre et essaie de retrouver les traces de ses amis. Après plusieurs heures de marche, Alex et Doudoune arrivent devant un cirque. Soudain ils entendent des hennissement. Discrètement ils se glissent le long des cages des lions et des girafes. Enfin, Alex et Doudoune arrivent devant les écuries. Ils aperçoivent alors Géricault enfermé à clef. Le directeur du cirque l'avait capturé pendant qu'il broutait dans un champ. Alex délivre Géricault et nos trois amis sortent du cirque en faisant très attention pour ne pas se faire remarquer. "Ouf, nous voilà libres" dit Alex. Il monte sur le dos de Géricault avec Doudoune et Géricault les amène loin du cirque au grand galop.

Après une longue course, nos amis s'arrêtent pour se reposer un peu. "Il s'agit maintenant de retrouver Ciboulette" dit Alex. "Où peut-elle bien être? Nous n'avons pas la moindre trace." Géricault est malheureux; c'est un peu de sa faute. S'il ne s'était pas sauvé de l'écurie, Ciboulette ne serait pas perdue. Tout-à-coup, Doudoune semble sentir quelque chose. Soudain, nos amis entendent des cris. "Cela vient de la maison du chat Framboise", dit Alex. "C'est Ciboulette". Doudoune bondit dans la maison du chat. Il était temps. Le méchant chat avait attaché la pauvre petite souris à un poteau. Il s'apprêtait à lui

régler son sort. Doudoune se mit à gronder. Le chat Framboise, qui avait peur de Doudoune, s'enfuit. Alex délivre la pauvre petite Ciboulette. Nos quatre amis se retrouvent enfin! Tout est bien qui finit bien.

B

Résumé de l'avant-projet

(Texte présenté aux directeurs et enseignantes

qui ont accepté de collaborer au projet)

RECHERCHE EN ÉDUCATION
RÉALISÉE PAR LE P.P.M.F. DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

RÉSUMÉ DE L'AVANT-PROJET

Cet avant-projet porte sur les règles d'organisation du discours narratif et touche particulièrement la compréhension du fonctionnement du système textuel.

Les travaux ont pour but de favoriser l'apprentissage de la lecture chez des élèves de première année primaire en mettant en lumière les aspects de la relation "quoi-pourquoi" de l'action narrative, notamment le facteur de sa prévisibilité.

Nous voulons vérifier, auprès des élèves de première année primaire, la recevabilité des hypothèses suivantes: y a-t-il un lien entre la manière dont un récit est construit et l'intérêt des enfants pour ce même récit? La question du "qu'est-ce qui fait que les enfants réagissent bien à quel type de récit?" recouvrirait-elle celle du "comment doit être construit un récit pour éveiller l'intérêt des enfants de première année?"

Nous présenterons trois récits gradués (séquence élémentaire et séquences complexes de premier et deuxième degrés) à 6 groupes d'élèves de première année. Pendant qu'ils écouteront, à l'aide d'une grille d'attention et de concentratin, des observateurs noteront leurs réactions (yeux, visage, posture), cherchant à évaluer combien de fois ils sortent du champ visuel en une minute. Les données recueillies seront ensuite analysées de manière à confirmer (ou infirmer) l'hypothèse voulant que plus un récit est simple dans sa structure linéaire, plus grande est sa réception par des élèves de première année primaire.

PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES

Pour mieux vérifier notre hypothèse, il est préférable de ne tenir compte que des enfants ayant une maturité intellectuelle moyenne. Comme le temps nous manque pour faire passer nous-mêmes une batterie de tests aux enfants, nous avons besoin de votre collaboration pour les évaluer. Cette évaluation ne doit tenir compte que du moment présent. Un enfant très faible ce mois-ci peut tout aussi bien dépasser l'ensemble de ses camarades en juin et vice-versa. Les résultats des travaux des enfants à ce moment-ci de l'année ainsi que la note obtenue en développement cognitif à la fin de la maternelle pourront vous permettre de dresser une liste d'enfants moyens en éliminant les très faibles et les très forts. Afin de respecter notre échéancier, il est important d'obtenir cette liste le plus tôt possible.

Nous savons que la fatigue nuit à l'attention des enfants. Afin de minimiser les effets causés par des veilles prolongées, par le travail de la journée ou par la digestion, nous avons choisi de réaliser nos observations uniquement les mardi et mercredi durant la 2e et la 3e période de la matinée.

Comme le rapport de cette recherche doit être remis au ministère à la fin de décembre, il nous est impossible de prolonger les expérimentations au delà de la 1ère semaine de novembre. Nous sommes persuadés que vous comprendrez ces contraintes et nous nous excusons de devoir bousculer vos horaires.

Nous vous remettons notre calendrier d'expérimentation et vous demandons d'inscrire le nom de votre école à trois dates non consécutives. Pour chacune de ces dates, vous choisissez une période où vous inscrivez votre nom. S'il nous impossible de respecter votre choix, nous communiquerons avec vous le plus tôt possible.

Merci de votre collaboration.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

1) Rencontre avec le groupe d'enfants

   A) Échanges spontanés et informels
   B) Explications du "déroulement de l'activité"
      - Écoute du récit
      - Exécution d'un dessin illustrant le récit

2) Narration du récit. (Durant l'écoute du récit une caméra sera placée sur une table et filmera les enfants à leur insu).

3) Exécution du dessin. (Durant ce temps, un caméraman se promènera pour filmer les enfants en train de dessiner. Ce n'est qu'à ce moment que ces derniers auront l'impression d'être filmés puisqu'ils verront le caméraman circuler).

IMPORTANT

Votre présence à cette expérimentation n'est pas nécessaire. Vous pourrez demeurer avec les élèves qui n'auront pas été choisis. Nous vous demandons cependant une entière discrétion jusqu'à la fin du projet. Si l'on vous demande des explications vous pourrez mentionner qu'il s'agit d'ateliers d'illustrations de récits.

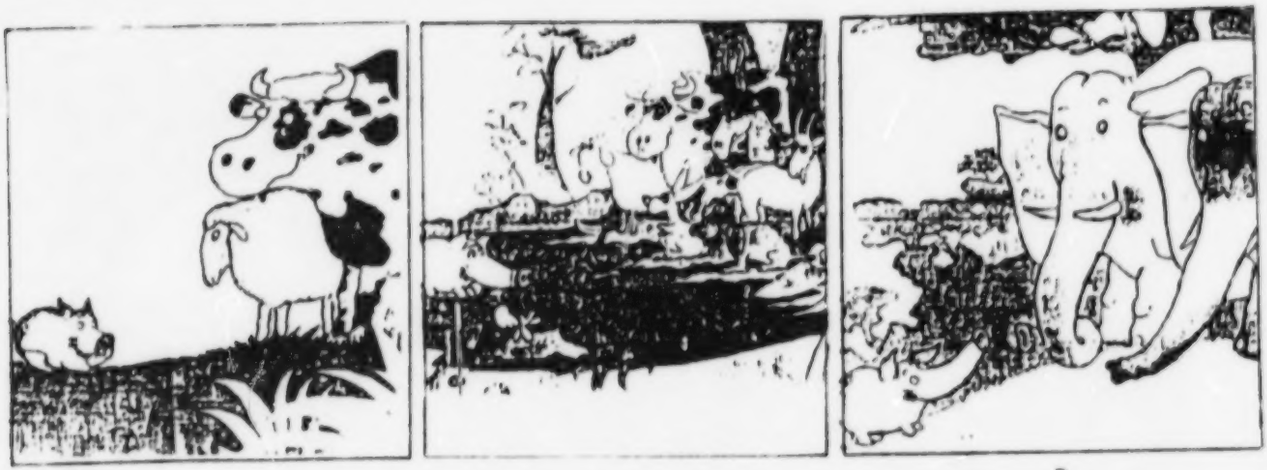
CALENDRIER DES EXPERIMENTATIONS

11 octobre		12 octobre		18 octobre	
Ecole:		Ecole:		Ecole:	
2e période	3e période	2e période	3e période	2e période	3e période
Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:
Récit:	Récit:	Récit:	Récit:	Récit:	Récit:
19 octobre		25 octobre		26 octobre	
Ecole:		Ecole:		Ecole:	
2e période	3e période	2e période	3e période	2e période	3e période
Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:
Récit:	Récit:	Récit:	Récit:	Récit:	Récit:
1er novembre		2 novembre		8 novembre	
Ecole:		Ecole:		Ecole:	
2e période	3e période	2e période	3e période	2e période	3e période
Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:	Nom de l'ens.:
Récit:	Récit:	Récit:	Récit:	Récit:	Récit:

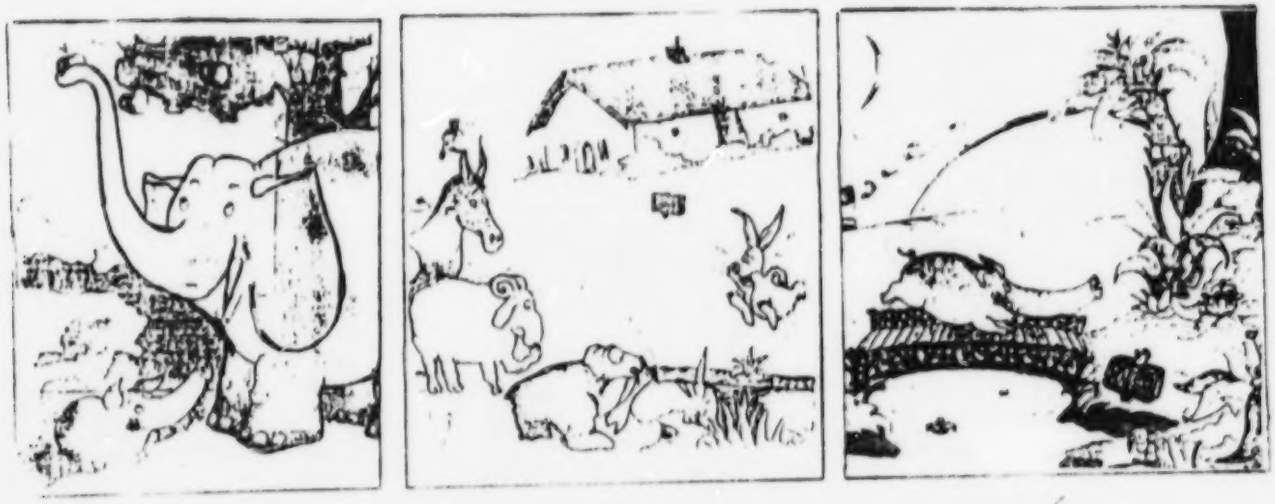
C

Les bandes dessinées

LE PETIT COCHON
QUI METTAIT LES DOIGTS DANS SON NEZ

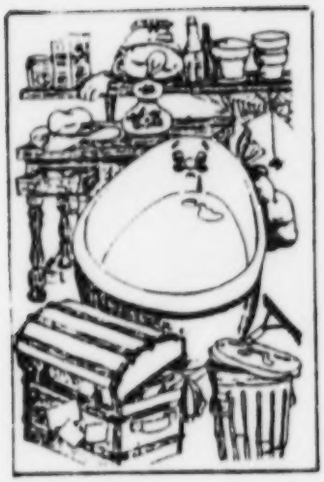


1 2 3



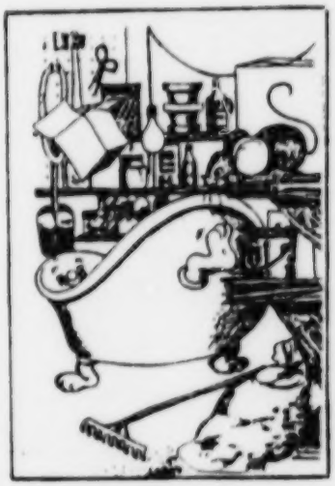
4 5 6

ÉMILIE, LA BAIGNOIRE À PATTES



1

2



3

4

5

6

CIBOULETTE ET GÉRICAULT

1

2

3

4

5

6